



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

XIII JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

**Noves estratègies organitzatives i metodològiques en la formació
universitària per a respondre a la necessitat d'adaptació i canvi**



JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA **XIII**

**Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación
universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio**

ISBN: 978-84-606-8636-1

Coordinadores

María Teresa Tortosa Ybáñez

José Daniel Álvarez Teruel

Neus Pellín Buades

© Del texto: los autores

© De esta edición:

Universidad de Alicante

Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

ISBN: 978-84-606-8636-1

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Publicación: Julio 2015

Una experiencia interdisciplinar a partir de estrategias colaborativas basadas en el debate

L. Vega Ramírez; M. A. Ávalos Ramos; G. Merma Molina; D. Gavilán Martín

Facultad de Educación

Universidad de Alicante

RESUMEN (ABSTRACT)

El debate como instrumento para el aprendizaje compartido posibilita abordar temas comunes y promueve la interacción entre los estudiantes y los profesores. Su implementación favorece el desarrollo de competencias generales (reflexión personal y grupal, respeto a las opiniones de los otros, trabajo cooperativo, organización y planificación de la información y capacidades comunicativas), así como de competencias específicas. En concreto, esta experiencia se basa en la utilización de debates virtuales y presenciales, en pequeño y gran grupo en dos asignaturas de distintas especialidades: Teoría e Historia de la Educación (Grado de Maestro en Primaria) y Programación y Diseño Curricular en la Enseñanza en Educación Física (Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte). La finalidad de los debates virtuales es desarrollar contenidos específicos de las asignaturas y el objetivo de los debates presenciales es compartir conocimientos y puntos de vista con relación a dos temáticas comunes: la profesión docente y los valores en la educación. Las percepciones del alumnado sobre ambos tipos de debate han sido positivas, ya que manifestaron su utilidad para afianzar sus conocimientos sobre la materia y las temáticas transversales.

Palabras clave: estrategias colaborativas, aprendizaje compartido, entornos virtuales, docencia.

1. INTRODUCCIÓN

Las competencias que hoy en día se exigen al alumnado universitario están enmarcadas en la era tecnológica, en el trabajo en equipo, en el aprendizaje autónomo y en la capacidad de comunicación (Rodríguez, Mora, Muñoz y Fabregat, 2008). Este hecho nos lleva a plantearnos la necesidad de proponer, en la enseñanza superior, metodologías activas que promuevan la adquisición de dichas capacidades en nuestros estudiantes asignándoles a los estudiantes un rol donde ellos mismos sean generadores de su conocimiento y partícipes de su aprendizaje y el de sus compañeros, tal como señalan García y Martínez-Segura (2009). En esa línea, este trabajo presenta las experiencias de la utilización del debate virtual y presencial, en pequeño y gran grupo en dos asignaturas de distintas especialidades: *Teoría e Historia de la Educación* (Grado de Maestro en Primaria) y *Programación y Diseño Curricular en la Enseñanza en Educación Física* (Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte) de la Universidad de Alicante. La estrategia ha sido diseñada con el fin de que los alumnos desarrollen tanto las competencias específicas como las competencias generales de las asignaturas, haciendo énfasis en algunas temáticas transversales como es la igualdad de oportunidades de género en el caso específico de la asignatura *Teoría e Historia de la Educación*. Para ello, se eligieron dos temáticas comunes a ambas materias: la profesión docente y los valores en la educación.

Nuestro trabajo se enmarca en la Teoría del aprendizaje situado (Dewey, 1933; Daniels, 2003; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1993) ya que sus fundamentos básicos sostienen que aprender es una experiencia social situada que se enriquece con la experiencia de otros, con recursos compartidos y con prácticas sociales comunes. En consecuencia, la enseñanza se debe centrar en prácticas educativas auténticas, determinadas por el grado de relevancia cultural de las actividades sociales y por las prácticas compartidas. Asimismo, siguiendo el modelo del *círculo experimental de aprendizaje*, desarrollado por Kolb y Fry (1975), destacamos la observación y reflexión como los elementos más importantes del aprendizaje experiencial en la Educación Superior, quienes sostienen que cualquier persona, al tener una experiencia determinada, genera una reflexión propia que intenta describir o teorizar para, posteriormente, aplicarla a nuevas situaciones. Esta teoría, continuada por Schön (1987), ha demostrado, de manera evidente, la importancia de la observación para la reflexión y para la generación de nuevos conocimientos. En base a estas premisas, pensamos que la utilización en los procesos de enseñanza de los debates virtuales, presenciales de

pequeños grupos y el gran debate son herramientas que pueden ofrecer ciertas ventajas y beneficios al alumnado (Watts, García Carbonell, & Llorens, 2006).

Refiriéndonos al debate virtual, este permite la comunicación entre iguales alumno-alumno, o profesor-profesor, y entre sujetos diferentes profesor- alumno, en momentos y tiempos distintos (asíncrona), se produce de forma escrita y permite la interacción de conocimiento y el contraste de opiniones (Penalva et al., 2013). Por su parte, el debate presencial, en pequeño grupo, se basa en el intercambio de ideas de una manera distendida, pero con el seguimiento de unos criterios establecidos previamente. Se discute alrededor de una temática de interés para los participantes siendo las intervenciones espontáneas de todos los componentes del pequeño grupo (Hung, 2005). Por tanto, esta herramienta potencia en el alumnado habilidades para el análisis y síntesis de la información, estimulando con todo ello el pensamiento crítico. Por último, el gran debate se caracteriza por la preparación del tema a debatir de forma individual o grupal por parte del alumno, y solo una representación del alumnado expone las ideas intercambiando información sobre la temática. El gran debate como estrategia colaborativa permite la reflexión del alumnado, la puesta en escena de argumentos asociados a contenidos relevantes propuestos por el docente o el alumno, la cooperación y la disciplina democrática (González, 2008).

Destacamos del debate en todas sus formas, la conexión entre los estudiantes; gracias al diálogo que se establece permite valorar la diversidad de opiniones, fomentar la capacidad de réplica y contrarréplica y desarrollar la capacidad crítica y reflexiva. Asimismo, este tipo de herramientas fomentan la comprensión por encima de la repetición, priorizando el hecho de compartir conocimientos, inquietudes y convirtiéndose el estudiante en agente activo de su proceso de aprendizaje (Amar, 2011). El trabajo en grupo, por lo tanto, otorga al estudiante el desarrollo de competencias profesionales y el desarrollo de competencias de comunicación; en suma, el desarrollo de competencias personales y sociales, y el logro un aprendizaje más significativo.

En este estudio, partimos de la hipótesis de que la incorporación del debate como complemento a la enseñanza es para el profesor un instrumento poderoso no solo para fomentar la participación activa, sino también para desarrollar temáticas transversales y específicas, permitiéndoles a los estudiantes alcanzar mejores niveles de comprensión de los contenidos.

2. METODOLOGÍA

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

La muestra que se ha utilizado en esta experiencia está constituida por estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (curso 2014/2015) que pertenecen a distintas titulaciones y que han cursado diferentes asignaturas (Tabla 1):

Tabla 1. Titulaciones y asignaturas implicadas en la experiencia

Titulación	Asignatura	Curso	Grupo	Nº de horas semanales	Nº de alumnos
Maestro en Educación Primaria	Teoría e Historia de la Educación	Tercero	6	4	63
Maestro en Educación Primaria	Teoría e Historia de la Educación	Tercero	8	4	65
Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	Programación y Diseño Curricular en la Enseñanza de la Educación Física	Tercero	1	4	105

Ambas asignaturas tienen 6 créditos ECTS y son de carácter obligatorio, tanto en el Grado de Maestro en Educación Primaria como en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva.

3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Las universidades, en la sociedad actual, tienen el reto de potenciar la comprensión, despertar la curiosidad intelectual de los alumnos, estimular su sentido crítico, promover su autonomía de juicio y la construcción de su propio conocimiento, fomentando la cooperación en el aprendizaje (Delors, 1996). Además, debe formar ciudadanos que generen cambios, profundamente motivados, capaces de analizar los problemas de la sociedad, de encontrar soluciones y de aplicarlas responsablemente (UNESCO, 1998), lo cual implica una renovación didáctica y un cambio en el pensamiento del profesor universitario.

La renovación didáctica que exigen los tiempos modernos tiene que ver, entre otros factores, con el uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación y de los entornos virtuales, integrándolos de manera natural en las asignaturas del plan de estudios, con actuaciones cotidianas, y no solo en asignaturas específicas de TIC. En esta misma línea, pensamos que la formación virtual no necesariamente ha de situarse en la enseñanza a

distancia, sino también puede ser útil como un complemento a la enseñanza presencial. Coincidimos con Gros y Adrián (2004) en que el uso de la tecnología como mediadora del aprendizaje puede ayudar a complementar actividades que por diferentes razones (falta de tiempo, limitados recursos físicos, etc.) no se pueden realizar en las aulas.

La tecnología implica una gran variedad de herramientas una de las cuales son los campus virtuales. La Universidad de Alicante, al igual que todas las universidades españolas, cuenta con un entorno virtual que permite desarrollar diferentes actividades y tareas que van desde la gestión académica (matriculación, expediente académico, etc.) hasta las acciones vinculadas con la docencia (controles o exámenes, materiales didácticos, tutorías, etc.). En este último tipo de opciones, destacamos la posibilidad de realizar debates asíncronos, que adecuadamente empleados pueden reforzar la dimensión cognoscitiva y social de los estudiantes.

La implementación de estrategias de discusión y debate es compatible con un diseño de curso basado en modelos de aprendizaje sociales y colaborativos, en comunidades de aprendizaje (Lave y Wenger, 1991), donde el profesor es guía y moderador del aprendizaje de los alumnos y los estudiantes son los participantes activos, involucrados en la construcción de los conocimientos mediante la interacción entre iguales y con el profesor.

Los foros virtuales se han extendido en el ámbito universitario y aunque su utilización es muy variada, nuestro interés radica en analizar las opciones que ofrece como foros de debate que generen el aprendizaje colaborativo, pero también que fomenten el autoaprendizaje. Para lograr tales fines, hay que tener en cuenta algunos criterios como la elección adecuada de los temas de los debates; el papel del profesor quien debe suministrar la necesaria retroalimentación de manera regular, evitar y eliminar contribuciones irrelevantes o negativas y encontrar la manera de mantener el ritmo de los debates.

En suma, en esta experiencia planteamos la realización de tres tipos de debates:

- Debates presenciales en pequeños grupos
- Debates virtuales
- Debates presenciales en gran grupo

3.1. Debates presenciales en pequeños grupos

- *Objetivos y competencias*

El objetivo del debate en grupo reducido fue indagar la opinión del alumnado sobre la observación, *in situ*, del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de *Educación Física* en la etapa de Educación Secundaria y si el acercamiento de los alumnos a la práctica de esta realidad pudo contribuir a desarrollar competencias profesionales. Esta experiencia, que les permitió, a los estudiantes, contrastar sus conocimientos adquiridos en la universidad supuso una primera aproximación de los alumnos a la realidad educativa.

Las competencias a desarrollar en el debate de grupos reducidos están vinculadas con la comunicación oral, la capacidad de reflexión, de análisis y de síntesis de la información y con el pensamiento crítico.

- *Temáticas abordadas*

Los temas del debate se relacionaban con la organización, la planificación, la gestión del tiempo y el comportamiento del alumnado en las clases de educación física de los centros educativos de Educación Secundaria.

- *Desarrollo de la experiencia*

Previo a la realización del debate, los alumnos asistieron a cuatro observaciones *in situ* de sesiones de la asignatura de Educación Física. El alumnado contaba con una guía para el registro de la observación e información mas relevante.

Una vez finalizada la etapa de observación, se organizaron grupos de entre 12 y 15 alumnos para la discusión del contenido trabajado. Las reuniones se plantearon en los seminarios de la Facultad de Educación, siendo la disposición del grupo circular para facilitar las comunicación entre los miembros. El tiempo de reunión osciló entre 45-50 minutos. La profesora de la asignatura ejerció de moderadora exponiendo las preguntas a debatir, garantizando un ambiente distendido, dejando cabida a la espontaneidad del grupo y asegurando la participación de todos los integrantes. Por último, las conclusiones se acordaron por consenso.

- *Resultados*

La mayoría de los alumnos (80%) intervinieron en la discusión del tema sin la necesidad de ser animados por la moderadora. Por otro lado, la totalidad del grupo participó de alguna manera en la exposición de las ideas, quedando en esta ocasión en un segundo plano la figura del líder habitual que suele ser la más destacada en el gran grupo.

A pesar de la disparidad de opiniones e ideas el grupo consiguió llegar a acuerdos comunes basándose en la experiencia de la observación y en los contenidos teóricos de la asignatura *Diseño y Programación en la enseñanza de la Educación Física*.

Una vez finalizado el debate, los alumnos mostraron una gran satisfacción por la estrategia utilizada, enfatizando los puntos fuertes de esta herramienta colaborativa, como son la atención, la participación y la interacción con los otros. Asimismo, reconocieron haber adquirido una visión más amplia de la problemática educativa, llevándolos hacia una reflexión más crítica de las competencias profesionales que deben adquirir a lo largo de su formación académica.

3.2. Debates virtuales

Markel (2001) ha demostrado que los debates virtuales son una estrategia para desarrollar el pensamiento crítico debido a que involucran diferentes aspectos cognitivos y socioafectivos e impulsan el diálogo y al expresión, respetando la autonomía de los participantes. No obstante, pese a los grandes beneficios que ofrece la utilización de esta estrategia, aún hay pocas experiencias en el ámbito universitario que muestren la incorporación de debates virtuales asincrónicos que promuevan la adquisición de contenidos de las distintas materias (Gras-Martí y Cano, 2005). Peor aún, en el caso concreto de la asignatura de *Teoría e Historia de la Educación*, que tiene un alto contenido teórico, no hemos encontrado ningún estudio vinculado con el uso de esta herramienta. En ese sentido, intentando innovar y mejorar el aprendizaje de los alumnos, incorporamos el debate como estrategia de aprendizaje en la docencia de dicha asignatura con el fin de fomentar la argumentación, el pensamiento crítico y de animar a los alumnos a realizar un trabajo diario con la materia. Para posibilitar que los estudiantes adquieran las competencias planteadas en la asignatura y para fomentar que los alumnos sean capaces de manifestar sus puntos de vista y de construir nuevos del conocimientos, se plantea esta forma de aprendizaje que se basa en la escucha activa (Hernando, Aguaded y Pérez, 2011) y en la posibilidad de establecer conexiones entre la teoría y la realidad educativa. Considerando que el desarrollo de la acción formativa se centra en el trabajo que se va realizando para la consecución de los objetivos planteados, nos hemos propuesto utilizar los debates virtuales como una actividad cotidiana más en la docencia de asignatura *Teoría e Historia de la Educación*.

- *Objetivos y competencias*

- Desarrollar competencias específicas, generales y transversales, siendo esta última promover la igualdad de oportunidades de género.
- Plantear y explicitar opiniones sobre los distintos temas y entablar interacciones con la profesora y los compañeros.
- Reflexionar y profundizar en los contenidos desarrollados en clases.

- *Temáticas abordadas*

Es bien sabido que al alumno le resulta difícil llevar al día los contenidos de la materia, dada su amplitud y complejidad, y se ven desbordados cuando tienen que realizar los exámenes de la evaluación continua. Asimismo, con relación a la parte práctica de la materia, se observa que hay algunos alumnos a los que les cuesta participar y manifestar sus opiniones y puntos de vista en clase. Por ello, se ha optado por emplear la estrategia del debate virtual en todos los temas desarrollados en la asignatura, vinculando los contenidos con la temática transversal: la igualdad de oportunidades de género (Tabla 2):

Tabla 2. Temáticas asociadas a la estrategia de debate

TEMAS	COMPETENCIA TRANSVERSAL	PREGUNTA DE DEBATE
<p>Tema 1. La escuela y proceso diacrónico de su institucionalización. El hecho escolar y comunidad educativa. La problemática escolar actual.</p> <p>Tema 2. Cultura, valores, persona y educación. Socialización, enculturación y educación. Postmodernidad, desarrollo, democracia, globalización, migraciones y educación. Problemas y retos de la escuela actual: indisciplina y violencia; multiculturalidad, televisión, etc.</p> <p>Tema 3. El educando. Educabilidad humana y el fin de la educación. Noción de educación. La subjetividad humana. ¿conocimiento y autoconocimiento? Cultura, valores y sentido de la educación. Educación como superación de instrucción y formación. Tergiversaciones del mismo: adoctrinamiento, dogmatismo y manipulación. Consecuencias de los procesos antipedagógicos. Crecimiento; instrucción, formación intelectual, estética y social; educación moral, cívica y política. Educación integral.</p> <p>Tema 4. La profesión docente. Modelos metafóricos de maestro: jardinero, médico,</p>	Promover la igualdad de oportunidades de género	<p>¿Qué opinas sobre el papel de la mujer en la Educación Griega (Esparta y Atenas) y en la Educación Romana?</p> <p>¿Crees que existen diferencias en la socialización de los niños y de las niñas? Explica tu respuesta</p> <p>¿Crees que en la actualidad existe igualdad de acceso, tanto para los hombres como para las mujeres, a la educación formal y no formal? Argumenta tu respuesta</p> <p>¿Crees que alguno de los estilos docentes y modelos metafóricos se adapta mejor a la docencia del maestro (hombre) o de la maestra (mujer)? Explica tu respuesta</p>

mecánico e iniciador. ¿se desarrolla alguno de tales modelos “puramente”? La docencia y estilos relativos al mantenimiento de un clima escolar optimizante.		¿Crees que la forma de ser de las mujeres y de los hombres se adapta mejor a alguna de las teorías de la educación (perennialista, culturalista, existencialista, pragmatista)?
---	--	---

- *Desarrollo de la experiencia*

Al inicio de la asignatura, se les informó a los alumnos de la utilización de esta estrategia, de cómo sería su participación, de la finalidad y de las condiciones de su aplicación. Asimismo, cada vez que se proponía la pregunta en el campus virtual se les comunicaba de este hecho en clase y se indicaba el tiempo de vigencia del debate.


El proceso de desarrollo del debate fue el siguiente:

Primera etapa: se desarrollan, analizan y explican, en clase, los contenidos teóricos de cada temática, durante aproximadamente una hora, con la participación activa de los estudiantes.

Segunda etapa: análisis de un caso práctico en clase, que permita relacionar la teoría con la situación real del aula y del centro. Para ello se utilizan diversos materiales, previamente preparados, como lecturas presentadas a través del campus virtual, películas y/o vídeos, etc. Posteriormente, se realiza la discusión del tema.


Tercera etapa: al finalizar el caso práctico, en el campus virtual, en la opción de "Debates" se plantea una pregunta por cada tema. Se plantearon un total de cinco debates (Figura 1).


Figura 1. Preguntas del debate




UACloud


CAMPUS VIRTUAL









MERMA MOLINA, GLADYS









Ver debate: 2014-15 - 17512 - TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCAC + asignaturas (todos los cursos)

Información

Agenda

Gestión docente

Recursos aprendizaje

Interacción docente

Debates

Ver

Añadir

Moderar

Asignar a grupos

Encuestas

Evaluación

Trabajo en Grupo

DEBATES DE LA ASIGNATURA

¿Crees que alguno de los estilos docentes y modelos metafóricos se adapta mejor a la docencia del maestro (hombre) o de la maestra (mujer)? Explica tu respuesta

¿Crees que existen diferencias en la socialización de los niños y de las niñas? Explica tu respuesta

¿Crees que la forma de ser de las mujeres y de los hombres se adapta mejor a alguna de las teorías de la educación (perennialista, culturalista, existencialista, pragmatista)?

¿Crees que la escuela actual (moderna) promueve la igualdad de oportunidades desde la perspectiva de género? Argumenta tu respuesta

¿Crees que los hombres son mejores profesores que las mujeres o que las mujeres son mejores profesoras que los hombres? Explica tu respuesta

¿Crees que existen diferencias en la socialización de los niños y de las niñas? Explica tu respuesta

¿Qué opinas sobre el papel de la mujer en la Educación Griega y en la Educación Romana?

¿Crees que existen diferencias en la socialización de los niños y de las niñas? Explica tu respuesta

Total

GRUPOS

(Activo) Grupo 1

(Activo) Grupo 1

(Activo) Grupo 6

(Activo) Grupo 6

(Activo) Grupo 6

(Activo) Grupo 6

(Activo) Grupo 6

(Activo) Grupo 6

NO LEIDOS

45

0

52

53

72

79

70

25

396

TOTAL

48

0

52

53

72

79

100

25

429

F. ALTA

15/05/2015

29/03/2015

14/12/2014

08/12/2014

28/11/2014

10/11/2014

08/10/2014

09/04/2014

F. FIN

25/05/2015

07/04/2015

23/12/2014

15/12/2014

23/12/2014

23/12/2014

23/12/2014

14/04/2014

Estado

Finalizado

Finalizado

Finalizado

Finalizado

Finalizado

Finalizado

Finalizado

Finalizado

Los alumnos tienen una semana de plazo para responder y participar, contribuyendo y cuestionando los aportes, y respetando el punto de vista de sus compañeros (Figura 2).

Figura 2. Ejemplo de debate virtual

Otros Servicios

Campus Virtual

Interacción docente->Debates->Ver

Ver debate: 2014-15 - 17512 - TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCAC + asignaturas (todos los cursos)

?

47

Información

Agenda

Gestión docente

Recursos aprendizaje

Interacción docente

Debates

Ver

Añadir

Moderar

Asignar a grupos

Encuestas

Evaluación

Trabajo en Grupo

Investigación

Expediente personal

Canales comunicación

Utilidades

Tema del mensaje: ¿Crees que alguno de los estilos docentes y modelos metafóricos se adapta mejor a la docencia del maestro (hombre) o de la maestra (mujer)? Explica tu respuesta.

Autora: BENITEZ TOMAS, ELENA (Alumna)

Debate: ¿Crees que alguno de los estilos docentes y modelos metafóricos se adapta mejor a la docencia del maestro (hombre) o de la maestra (mujer)? Explica tu respuesta

[Ver mensajes]

[Mensaje desplegado]

Si basamos nuestra opinión en los estereotipos creados a lo largo de la historia, donde las mujeres eran madres y cuidadoras, y los hombres trabajadores y duros. Si se podría encasillar en unos modelos metafóricos u otros dependiendo del sexo. El hombre utilizaría el modelo de mecánico o iniciador de la civilización (por su pragmatismo) y las mujeres en el modelo naturalista o médico (debido al instinto maternal). Pero, estos estereotipos se han formado no como reflejo de las experiencias vividas en las profesiones de ambos sexos, sino en base a los papeles de cada uno en la sociedad. En mi opinión, la realidad de un aula es y ha sido muy diferente a esos roles estereotipados. El modelo metafórico utilizado en un aula, depende exclusivamente de la personalidad de cada docente y de las metodologías utilizadas a lo largo de su carrera. También es imprescindible tener en cuenta para catalogar a una persona dentro de un modelo, los valores que esta persona tiene, y por ende sus hábitos y rutinas, la empatía que muestre, los conocimientos, los juicios y razonamientos que haga, etc., y una serie de características personales que inciden directamente en la forma de enseñar de una persona. Por tanto es imposible atribuir un estilo dependiendo del sexo, ya que no todos los hombres tienen la misma personalidad ni todas las mujeres son iguales.

PARA CONTESTAR RELLENE EL FORMULARIO

Tema del mensaje:

Material asociado:

Algunas cuestiones

Examinar...

No se ha seleccionado ningún archivo.

Contenido:

Elena.

Estoy de acuerdo con tus observaciones; no obstante, lo más importante es que cada uno construya su propio modelo de profesor rescatando los rasgos positivos de cada tipo, sin considerar que alguno se pueda adaptar al hecho de ser hombre o mujer.

Cuarta etapa: En clase, al concluir el plazo de participación del debate se reforzaban y se discutían las opiniones vertidas en el campus virtual.

- *Resultados*

1860

En base a las opiniones del alumnado, podemos manifestar que el uso del debate ha servido tanto para afianzar el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, así como para vincularlos con la igualdad de oportunidades de género.

3.3. Debates en gran grupo

- *Objetivos y competencias*

- Desarrollar el pensamiento lógico y la capacidad analítica y crítica de los alumnos.
- Conocer las opiniones y puntos de vista de los alumnos de diferentes especialidades sobre la profesión docente y los valores en la educación.
- Fomentar el aprendizaje cooperativo a través del intercambio de experiencias.

- *Temáticas abordadas*

Se plantearon dos temáticas comunes a las dos asignaturas:

- La profesión docente: habilidades y competencias, los modelos de profesor.
- Los valores en la educación: ¿qué valores debe promover el profesor?, ¿cómo abordar los valores en clase?, ¿en qué tipo de contenidos es pertinente trabajar la educación en valores?

- *Desarrollo de la experiencia*

Primera etapa: se constituyeron dos grupos de 6 alumnos de la especialidad de Educación Física y 6 alumnos de Educación Primaria. En esta etapa se tuvo que prever un aula más grande, dado que participaron, voluntariamente, como asistentes 110 alumnos.

Segunda etapa: esta fase se corresponde con el debate propiamente dicho.

En primer término, la moderadora (una profesora) realizó una introducción sobre la profesión docente y estableció las pautas del debate. Cada alumno disponía de 6 minutos para abordar la cuestión planteada. Luego, los estudiantes asistentes disponían de otros 6 minutos para realizar preguntas y/o manifestar sus opiniones. Nos llamó la atención la gran cantidad de alumnos que asistieron como observadores al debate.

Tercera etapa: en base a las distintas participaciones, se plantearon las conclusiones sobre el contenido del debate; igualmente, los alumnos manifestaron verbalmente sus opiniones sobre la experiencia.

Se procedió de la misma manera con el segundo tema de debate: los valores en la educación.

- *Resultados*

Los alumnos, tanto aquellos que participaron en la mesa de debate como los asistentes, manifestaron que la actividad había sido muy productiva y que les había servido no solo para profundizar las temáticas abordadas sino también para conocer la realidad de la docencia en la Educación Primaria y en la titulación de Educación Física.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Con relación a la pertinencia del uso de los debates como estrategias para afianzar tanto el aprendizaje de los contenidos como de la temática transversal, los alumnos valoran positivamente la experiencia:

"En mi opinión considero que sí puesto que a pesar de que muchos pensábamos igual, los debates te daban la oportunidad de ver como exponer los diferentes argumento de una forma diferente, y también ver las diferentes experiencias de los compañeros, puesto que la gran diversidad de edades hace que cada uno desarrollara su infancia en épocas y sociedades diferentes" (alu020).

"Me parece una buena estrategia porque nos permite ver las diferentes opiniones de nuestras compañeras y compañeros. Lo valoro como una experiencia positiva puesto que se nos ha dado la libertad de expresar nuestra opinión y nuestras ideas sobre estos temas tan importantes para que haya una correcta educación más social y justa" (alu10).

Asimismo, los participantes coinciden en que los debates tanto presenciales como virtuales les ha servido para profundizar sus conocimientos sobre las distintas temáticas abordadas y les ha permitido vincularlos incluso con temáticas transversales, que generalmente no se desarrollan en la docencia universitaria:

"Casi todos los conceptos que se han impartido podrían relacionarse perfectamente con la igualdad de género, comparando el papel de la mujer y el hombre antiguamente y actualmente, estilos de docencia y su posible vinculación con la personalidad femenina y masculina, valores y actitudes influenciados por prejuicios, estereotipos o roles... y cómo influye en la vida de ambos de forma diferente, para que se produzcan reflexiones acerca del tema y proporcionando actividades o propuestas para la consecución de la igualdad de género" (alu08).

"Sí que es posible porque la igualdad de género es un tema transversal como lo es la educación en valores y están estrechamente relacionadas una con la otra; con el sexo se nace, pero el género se aprende. Cuando hablamos de normas, de empatía, de clarificación de valores, de dilemas o filosofía, etc. nos referimos a que es necesario su aprendizaje, indistintamente de su sexo, ya que ambos tienen que formarse como personas íntegras, válidas para mejorar la sociedad en la que viven. Para ello, es imprescindible fomentar la igualdad de oportunidades y para conseguirlo hay que crecer en la igualdad de género" (alu62).

Esta experiencia nos ha servido para entender la importancia de complementar la docencia presencial con actividades planteadas en entornos On-line como el campus virtual, que, como el debate, pueden favorecer el aprendizaje colaborativo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amar, V. (2011). El diálogo en la motivación y logros en la educación virtual. En R. Roig & C. Laneve (Eds.), *La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación* (pp. 47-56). Alcoy: Marfil, S.A.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Madrid: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath.
- García, F. & Martínez-Segura, M. J. (2009). Web-docente y aprendizaje: Una experiencia en el contexto de la convergencia al EEES. En J. Blasco, M. A. Cano, R. Gilar, A. Lledó & C. Mañas (Eds.), *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 201-217). Alcoy: Marfil, S.A.
- González, R. (2008). Técnicas y dinámicas de grupo. *Revista Digital. Innovación y Experiencias Educativas*, 2. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf
- Gras-Martí, A. G. & Cano, M. (2005). Debates y tutorías como herramientas de aprendizaje para alumnos de ciencias: Análisis de la integración curricular de recursos del campus virtual. *Enseñanza de las ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 23(2), 167-180.
- Gros, B. & Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Nº 5. Recuperado de <http://www3.usal.es>
- Hernando, A., Aguaded, J. I. & Pérez, M. A. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro* 24, 153-177.
- Hung, L. (2005). *Módulo de Dinámica de Grupo*. Universidad Nacional Abierta.
- Kolb, D. & Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. En C. L. Cooper (Ed.), *Theories of group processes* (pp. 33-58). London: John Wiley.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press

- Markel, S. (2001). Technology and education online discussion forums: It's in the response. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4(2).
- Penalva, M. C., Llinares, S., Torregrosa, G., Valls, J., Cos, A. & Rey, C. (2003). Interacción y aprendizaje en la universidad. El reto del uso de las TIC en la docencia universitaria en didáctica de la matemática. En M. A. Martínez & V. Carrasco (Eds.), *II Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp. 225-237). Alicante: Universidad de Alicante.
- Rodríguez, M. J., Mora, R., Muñoz, A. & Fabregat, M. (2008). Introduciéndonos- alumnos y profesores- en las nuevas metodologías activas: Éxitos, fracasos y retos. En G. Merma & F. Pastor (Coord.), *Aportaciones curriculares para la interacción en el aprendizaje. Redes de Investigación docente-Espacio Europeo de Educación Superior Vol. I* (pp. 137-159). ICE Universidad de Alicante: Marfil, S.A.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning*. San Francisco: The Jossey-Bass Education Series.
- UNESCO. (1998). *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. París: UNESCO.
- Watts, F., García-Carbonell, A. & Llorens, J. (2006). Introducción a la evaluación compartida: investigación multidisciplinar. En F. Watts & A. García-Carbonell (Dir.), *La evaluación compartida: Investigación multidisciplinar* (pp.1-9). Valencia: Editorial UPV.